

VĚRA JANÍKOVÁ

***Linguistic Landscapes* als Forschungsgebiet und sprachdidaktisches Potential**

Die linguistic landscapes als alltägliches Phänomen vermitteln neben der unmittelbaren Konfrontation mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit auch Einblicke in die spezifischen, kulturell vorstrukturierten Kommunikationssituationen, die auch für den Fremdsprachenunterricht interessante Impulse bieten können. Der Beitrag befasst sich mit den linguistic landscapes als wissenschaftlichem Paradigma in seinen verschiedenen Erscheinungsformen. Besonderes Augenmerk wird dabei auf das aktuelle Paradigma gelegt, das auch für das Forschungsfeld des Fremdsprachenlernens und -lehrens eine erweiterte empirische Basis schafft. Im Anschluss daran wird das sprachdidaktische Potential von Sprachlandschaften fokussiert, indem auf die sprachliche Vielfalt eingegangen wird, die in der Stadt Brunn überall im öffentlichen Raum feststellbar ist. Das Projekt „Linguistic landscapes von Brunn (Brno)“ spiegelt nicht nur die Sprachkontakte und die Sprachenpolitik in diesem Raum wider, sondern macht auch die hier ablaufenden Kulturkontakte transparent und zeigt, wie der öffentliche Raum als Diskursplattform genutzt wird.

1 Einleitung

Seit der Erfindung der Schrift führen die Menschen ihre Sprache öffentlich vor, sei es auf Papyri, in Büchern und Zeitschriften oder sogar im dreidimensionalen öffentlichen Raum. Die sog. Sprachlandschaften (*linguistic landscapes*), die in vielgestaltiger Form, unzähligen Variationen, in unterschiedlichen Materialien und mit diversen Motiven geschaffen wurden und werden, sind als Aussagen über die sprachliche bzw. sprachenpolitische Lage des jeweiligen Raums zu verstehen, in dem sie entstehen. Sie offenbaren nicht nur gesellschaftliche Machtverhältnisse und verborgene politische Regelungen, sondern manchmal auch private bzw. kommerzielle Beziehungen oder die Funktion einzelner Sprachen in Bezug auf reale soziale Handlungen (PEUKERT 2015).

Oft zeichnen sie sich durch einen relativ hohen Grad an Emotionalität aus, u. a. auch deshalb, weil sie große persönliche oder öffentliche Geschichten „erzählen“. Obwohl die *linguistic landscapes* die Menschheit bereits Jahrtausende begleiten und vielfältige, mehrperspektivische Einblicke auch

in die gelebte sprachliche und kulturelle Vielfalt der Lebensrealität der jeweiligen Gesellschaft bzw. des jeweiligen (urbanen) Raums bieten, haben sie erst Ende des 20. Jahrhunderts das Interesse der (in erster Linie soziologischen bzw. soziolinguistischen) Forschung auf sich gezogen.

Im Folgenden möchte ich den Begriff *linguistic landscape* kurz diskutieren und auf verschiedene Ansätze in der *Linguistic-Landscapes*-Forschung eingehen, denn dieses vielfältige Forschungsfeld stellt im Hinblick auf die in einzelnen Studien bereits erzielten Ergebnisse die fundamentale Grundlage für die anschließenden Überlegungen dar, wie das sprachdidaktische Potential der real vorhandenen Sprachlandschaften (*linguistic landscapes*) im Fremdsprachenunterricht genutzt werden könnte.

2 Das Konzept der *Linguistic Landscapes*

2.1 Begriffserklärung

Der Begriff *linguistic landscape* ist von Landry und Bourhis geprägt worden (vgl. ANDROUTSOPOLOUS 2010: 1). Die beiden Autoren verstehen unter *linguistic landscape* die „visibility and salience of languages on public and commercial signs in a given territory or region“ (LANDRY/BOURHIS 1997: 23). Es handelt sich also um sprachliche Zeichen „in der konkreten und vergleichsweise dauerhaften Materialität der schriftlichen Zeichen im Gegensatz zur flüchtigen akustischen Dimension mündlicher sprachlicher Zeichen“ (SCHIEDERMAIR 2015: 71). Unter *linguistic landscape* ist also gestaltete Sprache (oft in Kombination mit Bildern) im öffentlichen Raum, wie z. B. auf Plätzen, Friedhöfen, Straßen, Flug- und Bahnhöfen, Restaurants, Schulen, Kinos, Theatergebäuden, zu verstehen. Diese Bild-Schrift-Zeichen kommen in diversen Formen zum Vorschein, seien es Plakate, Graffiti, Reklame, Straßenschilder, Aushängeschilder von Geschäften oder Gedenktafeln. Im Kontext der heute aktuellen Mehrsprachigkeitsforschung bezeichnet Riehl *linguistic landscapes* als „alle Formen der öffentlich sichtbaren geschriebenen Sprache“ und hebt dabei hervor, dass sie „ein sehr aussagekräftiger Indikator von sprachlicher Vielfalt in einer bestimmten Gegend“ sind (RIEHL 2014: 26). Und das betrifft nicht nur den Gebrauch von Minderheitensprachen in mehrsprachigen Gebieten (so z. B. GORTER 2006), sondern auch diverse Sprachkontakthänomene oder die Präsenz des Englischen als Lingua Franca neben einer anderen Landessprache.

Ausschlaggebend (nicht nur für die Entstehung dieses Begriffs, sondern vor allem auch für die Etablierung eines neuen Forschungszweiges im Sinne der thematischen und methodologischen Abgrenzung) war die Studie *The*

languages of Jerusalem von SPOLSKY/COOPER (1991). In dieser Studie wird anhand der Sprachensituation in Jerusalem aus soziolinguistischer Sicht dokumentiert, welche Sprachen im öffentlichen Raum (vor allem schriftlich, aber auch mündlich) anzutreffen sind.

2.2 Forschungsansätze und Kategorisierungen

Das *linguistic landscaping* stellt einen relativ jungen Forschungsbereich vor allem in der Soziologie und Soziolinguistik dar. In den letzten Jahren ist an den *linguistic landscapes* zudem auch das Interesse in der Mehrsprachigkeitsforschung erwacht (RIEHL 2014). Die *Linguistic-Landscapes*-Forschung konzentrierte sich in der ersten Phase (seit Ende der 1970er Jahre bis zur Jahrhundertwende) auf die Untersuchung der Relationen zwischen Sprachen sowie auf Sprachhierarchien, den Sprachkontakt, die Sprachenpolitik oder die Mehrsprachigkeit in mehrsprachigen urbanen Großstädten (vor allem in Kanada, Japan oder den USA). In verschiedenen Studien wurden diverse theoretische Ansätze und Perspektiven reflektiert (vgl. SHOHAMY/GORTER et al. 2009). Die ersten Studien zu *linguistic landscapes* bildeten dann die empirisch untermauerte Grundlage für eine mögliche Kategorisierung von diesen Bild-Schrift-Zeichen. Im Rahmen eines quantitativen Ansatzes gelangten LANDRY/BOURHIS (1997) zu mehreren Kategorien, denen sich dann die unterschiedlichen Typen von „signs“ zuordnen lassen: (1) Straßennamen (*street signs*), (2) Werbeschilder (*advertising signs*), (3) Warnhinweise/Verbote (*warning notices/prohibitions*), (4) Gebäudenamen (*building names*), (5) informative Zeichen (*informative signs*), (6) Gedenktafeln (*commemorative plaques*), (7) Zeichen, die Objekte markieren (*signs labelling objects*), und (8) Graffiti (*graffiti*) (vgl. SPOLSKY/COOPER 1991: 76–81, vgl. auch SCHIEDERMAIR 2015: 70).

Seit Anfang des neuen Milleniums ist neue Bewegung in das Forschungsfeld gekommen. Zunehmend werden Fragen von Funktion, Rezeption und Wirkung von *linguistic landscapes* in Betracht gezogen, wobei der öffentliche Raum als Diskursraum wahrgenommen wird, in dem etwas ausgehandelt oder manifestiert wird (BADSTÜBNER-KIZIK 2016). Die *linguistic landscapes* gelten in diesem Zusammenhang als kommunikative performative Akte in diesem öffentlichen Raum (vgl. WARNKE 2011). Neben der Seite der Rezeption wendete sich mittlerweile das Interesse auch der produktiven Seite der *linguistic landscapes* zu, denn sie stellen u. a. auch einen „höchst flexiblen Sprachverwendungszusammenhang dar [...]“ (SCHIEDERMAIR 2015: 72). Diese Neuorientierung der *Linguistic Landscape*-Forschung förderte auch neue Erkenntnisse zutage, die u. a. dazu beigetragen haben, dass eine neue Kategorisierung der *linguistic landscapes* entworfen wurde, in



Bild 1: Österreichisches Konsulat in Brunn (*top-down landscape*)

Bild 2: Menü-Angebot eines Restaurants in Brunn (*bottom-up landscape*)

Bildquellen: Bild 1: von der Autorin erstelltes Foto, Bild 2: von Studierenden erstelltes Foto

der die Perspektive der Schreibenden intensiv fokussiert wurde. Die neue Kategorisierung bildet nunmehr die Basis für die weitere empirische Forschung. Dabei handelt es sich um die folgenden beiden Kategorien:

- *Linguistic landscapes* aus der *top-down*-Sicht, d. h. als Manifestationen von amtlichen Entscheidungen (vgl. ANDROUTSOPOLOUS 2010: 2). In diesem Falle sind Elemente der *linguistic landscape* institutionalisiert, autorisiert, formalisiert und werden auch kontrolliert. Es handelt sich dabei z. B. um die Bild-Schrift-Zeichen an Bahnhöfen, an Orten der internationalen Begegnung wie Messen und Tagungen, staatlichen Gebäuden (siehe Bild 1) etc. (vgl. ANDROUTSOPOLOUS 2010: 1–2).
- *Linguistic landscapes* aus der *bottom-up*-Sicht, d. h. als Endprodukte von individuellen, privat-kommerziellen Entscheidungen. Solche Elemente der *linguistic landscape* sind privat motiviert, weniger formalisiert und kontrolliert. Gemeint sind etwa Schilder an oder vor Gaststätten (siehe Bild 2), Dienstleistungsbetrieben oder Einkaufszentren, aber auch Beschriftungen an öffentlichen Wänden, die z. B. diverse Ansprüche der Gesellschaftsmitglieder aussprechen.

BADSTÜBNER-KIZIK (2016) weist auch auf die jüngste Kategorie der *linguistic landscapes* hin, die sich in den letzten Jahren in der Fachdiskussion etabliert hat: In dieser Kategorie findet man sog. *in vivo-Zeichen*, wie z. B. Tags, Graffiti, digitale Werbung, „bewegliche Zeichen wie Werbeanzeigen auf Bussen“ (RIEHL 2014: 26), auf bedruckten bzw. beschrifteten Taschen, Kleidungsstücken oder Tüten, Presserzeugnisse oder elektronische Geräte in der Öffentlichkeit wie Handy, Smartphone etc.

2.3 Zur Methodologie

Aus methodologischer Sicht sind die verschiedenen Studien im Bereich der *Linguistic Landscape*-Forschung relativ heterogen. Es gibt qualitative Studien, die z. B. die jeweils gewählte sprachliche Form und ihre Verortung in einer multimodalen Umgebung unter die Lupe nehmen, den genauen Bezug der Aufschriften zu ihrem Kontext analysieren oder auch nur das Vorkommen bestimmter Sprachen vermerken. Quantitative Studien erforschen a priori die öffentliche Präsenz von mehreren Sprachen in ein und demselben urbanen Raum (vgl. z. B. GORTER 2013, PEUKERT 2015).

Das Konzept der *linguistic landscapes* hat im letzten Jahrzehnt auch in der sprachdidaktischen Diskussion seinen Platz gefunden, wobei sich offenbar allmählich der Konsens herauskristallisiert, dass das in den Sprachlandschaften verborgene Potential auch im Fremdsprachenunterricht gut genutzt werden könnte. Und genau diesem Potential möchte ich im nächsten Abschnitt meine Aufmerksamkeit widmen.

3 *Linguistic Landscapes* und ihr didaktisches Potential für den Fremdsprachenunterricht

Die Debatte um das Einbauen des Konzepts der Sprachlandschaften in den Fremdsprachenunterricht wurde primär aus der Sicht der Förderung von Sprachlernprozessen geführt. Dies spiegelt sich auch in den diversen (Teil) Zielsetzungen wider, die sich bei der Arbeit mit *linguistic landscapes* im Fremdsprachenunterricht anbieten. Eine Übersicht dieser Ziele legt Badstübner-Kizik vor, indem sie sprach-, kultur- und medienbezogene sowie pädagogisch-didaktische Zielsetzungen unterscheidet. In Kurzfassung charakterisiert sie diese Ziele folgendermaßen:

- Hinsichtlich der **sprachbezogenen Ziele** können *linguistic landscapes* zur Erweiterung und Festigung der Sprachkenntnisse (Lexik, Grammatik), besonders aber dann zur Entwicklung der Sprachfertigkeiten (literacy, argumentatives Sprechen etc.) oder der Übersetzungsfähigkeit eingesetzt werden.

- Im Rahmen **der kulturbezogenen Ziele** weist Badstübner-Kizik in erster Linie auf die Themen hin, die mittels der *linguistic landscapes* behandelt werden könnten. Sie hebt dabei vor allem Kultur, Tourismus, Geschichte, Handel, Verkehr, Mode, Gastronomie, Wirtschaft, Verwaltung oder Politik hervor. Ein besonderes Augenmerk verdient dabei der Bereich der Beziehungen zwischen den Menschen und Sprachen in der privaten Sphäre sowie in Firmen, Institutionen, Regionen etc. und der diversen Diskurse (Politik, Geschichte) bzw. der kulturellen Spezifika öffentlicher Räume (vgl. auch BADSTÜBNER-KIZIK/HILLE 2016b: 114).
- Zur Erfüllung der **medienbezogenen Ziele** kann die Arbeit mit *linguistic landscapes* auf Bereiche wie verschiedene Kommunikationsformen, Kommunikationsmittel, Werbung und Manipulation eingehen.
- Aus der Sicht **der pädagogisch-didaktischen Ziele** fördert das *linguistic landscaping* die Beobachtungskompetenz der Lernenden, entwickelt bei ihnen die Fähigkeit, nach themenrelevanten Informationen zu recherchieren, zu analysieren und zu synthetisieren sowie die vorgefundenen Tatsachen kritisch zu hinterfragen. Gleichzeitig haben die Lerner weitere Möglichkeiten, fächerübergreifend und sprachenübergreifend zu lernen sowie erfolgreicher die Verbindung zwischen dem Fremdsprachenunterricht und der Lebenswelt herzustellen oder ihre Identitäten zu stärken (vgl. BADSTÜBNER-KIZIK 2016).

Darüber hinaus können im Bereich der (sprach)didaktischen Ziele noch weitere Aspekte identifiziert werden. Bei der Arbeit mit Sprachlandschaften wird auch (Lern)Autonomie (zur Lernerautonomie vgl. z. B. BIMMEL/RAMPILLON 2000) entwickelt, besonders dann, wenn die Unterrichtsform (wie z. B. der Projektunterricht) eine fördernde Basis dafür bereitstellt. Denn bei der Arbeit mit Sprachlandschaften in einer offenen Unterrichtsform leiten die Lernenden Inhalte selbstständig her; sie können sich für diverse Aspekte sowie thematische Schwerpunkte im Rahmen von *linguistic landscaping* selbst entscheiden und dadurch ihren Wissenserwerb selbst organisieren und steuern. Die Lernenden sammeln selbst Material zu den *linguistic landscapes* (z. B. Fotos aus Archiven, von ihrer Straße oder Schule, vom Wohnort oder Wohnviertel), das sie anschließend auch selbst kategorisieren und analysieren. Gegebenenfalls können sie auch selbst als Produzenten von *linguistic landscapes* tätig werden. All dies motiviert und aktiviert sie beim Fremdsprachenlernen (vgl. HECKE/SURKAMP 2015: 11). Die Arbeit mit *linguistic landscapes* enthält auch eine stark ausgeprägte visuelle Komponente, was im Anschluss an den sog. *visual turn* in der Methodik und Didaktik (vgl. HECKE/SURKAMP 2015: 9) heute

allgemein positiv bewertet wird. Und nicht zuletzt sollte betont werden, dass es durch den Einsatz von *linguistic landscapes* zu einer effektiveren Integration von kultur-historischen und sprachlichen Aspekten des Fremdsprachenlernens kommt.

Linguistic landscaping als Unterrichtsmethode bietet (für eine konkrete Zielgruppe in einem konkreten kulturellen Lernkontext/Lernort) ein umfangreiches Repertoire an Themen, die von der Erfahrungs- und Lebenswelt der Lernenden ausgehen, gleichzeitig aber in unterschiedlicher Gewichtung zahlreiche – auf den ersten, noch wenig reflektierenden Blick kaum sichtbare – Informationen über politische, sprachpolitische, ökonomische, soziale, religiöse und andere Gegebenheiten eines (urbanen) Raumes eröffnen, die sonst erst aus historischer Perspektive prägnanter und komplexer zu erklären wären. Gerade in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht spricht KOREIK (2010: 1477) davon, dass landeskundliche Inhalte (die in *linguistic landscapes* eindeutig verborgen sind) auch historische Themen umfassen sollten, denn sie verbinden per se die Geschichte mit der Gegenwart.

Da die historische Perspektive in dem weiter unten vorgestellten Beispiel für die Arbeit mit *linguistic landscapes* im Fremdsprachenunterricht eine entscheidende Rolle spielen wird, gehe ich im Folgenden kurz auf den Stellenwert von geschichtlichen Themen im Landeskundeunterricht ein.

4 Exkurs: Historische Themen im Fremdsprachenunterricht

Historische Themen gehören unumstritten zu den landeskundlichen Inhalten des Fremdsprachenunterrichts, wobei natürlich „Lernort, Vorbildung, Zusammensetzung der Lernergruppe [...], das Alter der Lernenden, die Motivation für den Spracherwerb, zur Verfügung stehende Medien und die Qualifikation der Lehrenden“ (KOREIK 2010: 1477) in Betracht gezogen werden müssen. Nicht zuletzt spielt dabei das sprachliche Niveau der Lernenden eine wichtige Rolle.

Die Gründe für das Einsetzen von historischen Themen im Fremdsprachenunterricht sind in der Fachliteratur mehrmals überzeugend dargelegt worden (vgl. z. B. ABCD-Thesen 1990, KOREIK 2010, HIERONIMUS 2012). Mittels historischer Themen wird unter anderem die These, dass „Sprachvermittlung immer auch Kulturvermittlung bedeutet“ (KOREIK 2015: 1), mit Leben erfüllt, und dass solche Themen Aufschluss über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und – prospektiv gesehen – auch Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst geben (ABCD-THESEN 1990: 307), ist offensichtlich.

Das Sprachenlernen anhand von historischen Themen trägt dazu bei, den Lernenden den Zugang nicht nur zu anderen Kulturen mit ihren Werten und Einstellungen zu ermöglichen, sondern auch die eigene Kultur im geschichtlichen Kontext mehrperspektivisch zu reflektieren und dadurch auch besser zu verstehen. Kulturelles Lernen kann unter anderem dann erfolgreich sein, wenn im Fremdsprachenunterricht (historische) Themen sowie Materialien einbezogen werden, die nicht nur im jeweiligen Zielsprachenland vorzufinden sind, sondern auch gleichzeitig eine Verbindung zur Kultur des Landes haben, in dem die Lernenden die jeweilige Fremdsprache erwerben. In unserem Fall handelt es sich um tschechische Studierende, die Deutsch als Fremdsprache in Tschechien – konkret in Brünn (tsch. Brno) – erlernen bzw. studieren, also in einem Raum, in dem jahrhundertlang die tschechische und deutsche Kultur mit- und ineinander eng verwoben waren. Dies betraf auch die beiden Sprachen, Tschechisch und Deutsch.¹

5 *Linguistic Landscaping* im DaF-Unterricht: ein Unterrichtsversuch

5.1 Die Idee zum Unterrichtsversuch

Ausgehend von der These, dass *linguistic landscapes* auch für den Fremdsprachenunterricht einen inspirierenden Impuls geben können, habe ich im Rahmen der sprachpraktischen Übungen im hochschulischen DaF-Unterricht einige Unterrichtseinheiten eingebaut, in denen das Konzept der *linguistic landscapes* umgesetzt wurde. Die dabei verwendete Methode war die Projektmethode, wie sie z. B. FREY (2005) beschrieben hat. Frey unterscheidet bei der Projektarbeit sechs Phasen: 1. Themenfindung, 2. Festlegung der Arbeitsaufträge und Untersuchungsfragen, 3. Aufteilung der Vorhaben auf kooperative Arbeitsgruppen und Formulierung der zu erwartenden Ergebnisse,

¹ Die Geschichte der Stadt Brünn/Brno (die nach Prag zweitgrößte Stadt Tschechiens) ist durch eine spezifische Interkulturalität bzw. sprachliche sowie kulturelle Vielfalt geprägt. Bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs konnte man hier grundsätzlich drei Sprach- und Kulturräume finden, und zwar den tschechischen, deutschen (bzw. österreichischen) und jüdischen. In der Stadt gab es noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts mehr als 50 % deutschsprachige Bevölkerung und das Leben in Brünn konnte man als zweisprachig bezeichnen. Nach dem Kriegsende hat sich diese mehrsprachige und mehrkulturelle Situation in der Stadt gravierend geändert und Brünn wurde mittlerweile zu einem monolingualen und eher monokulturellen Raum. Die 90er Jahre des 20. Jahrhunderts öffneten aber wieder die Tür für andere Sprachen und ihre Kulturen, die seitdem in die Stadt in Strömen fließen, ihr Bild ändern und diverse Auswirkungen in allen ihren Sphären des gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Lebens ausüben.

4. Bearbeitung der Arbeitsaufträge in arbeitsteiligen Gruppen, 5. Vorbereitung der Präsentation der Ergebnisse, 6. Evaluation der Ergebnisse und des gesamten Arbeitsprozesses (FREY 2005, zit. nach LEGUTKE 2010: 208). Der thematische Schwerpunkt des Unterrichtsversuchs lag auf dem Konzept der historischen Themen im Fremdsprachenunterricht in dem Sinne, wie es Koreik versteht. Laut Koreik sind solche Themen mit einer begründeten Schwerpunktsetzung zu behandeln, „die je nach Lernort anders gewichtet werden kann und sollte“ (KOREIK 2015: 24). Bei den konkreten Überlegungen zur Stoffauswahl wurde vom Curriculum für sprachpraktisch-landeskundliche Übungen ausgegangen, in dem unter anderem die Erfahrungs- und Lebenswelt der Lernenden sowie das didaktische Konzept der sog. Themenvernetzung in den Blick genommen werden. In diesem Rahmen wurde das generative Thema² „Sprachen in Brünn aus historischer Perspektive“ gewählt, in dem sprachliche bzw. sprachenpolitische und kulturelle Aspekte fokussiert wurden.

Bezüglich der Zielsetzungen wurden hier alle oben genannten Ziele verfolgt (mehr dazu in Abschnitt 3). In erster Linie ging es darum, durch Diskussionen in der Lernergruppe das Wissen über die Vergangenheit zu erweitern. Diese Diskussionen wurden mittels selbstgeschaffener Materialien und Informationen initiiert und dienten dazu, einen eigenen Standpunkt zu finden und zu verteidigen. In sprachlicher Hinsicht war dabei unter anderem die Bereitschaft gefordert, sich in der fremden Sprache (hier Deutsch) das verfügbare Kontextwissen anzueignen. Gleichfalls wurde die Fähigkeit entwickelt, „kritische Distanz [zu gewinnen] und das Vermögen, von konkreten Erscheinungen und Fällen ausgehend zu abstrahieren“ (BADSTÜBNER-KIZIK/HILLE 2016a: 33). Die Medienkompetenz wurde in erster Linie dadurch weiterentwickelt, dass die Lernenden auch in digital gespeicherten dokumentarischen historischen Unterlagen recherchieren mussten.

5.2 Das Projekt „Sprachen in Brünn aus historischer Perspektive“

Vor dem ersten Unterrichtsblock, der als Einführung in das Thema *linguistic landscapes* gestaltet war, bekamen die Lernenden folgende Hausaufgabe:

Machen Sie bitte 5 Fotos in Brünn, und zwar: offizielle Schilder an Amtsgebäuden oder Geschäften, inoffizielle Beschriftungen (z. B. Getränke- und Speisekarten an den Tafeln von Restaurants), Namen von Geschäften, Filmplakate,

² Unter dem Begriff „generatives Thema“ versteht man nach Badstübner-Kizik und Radziszewska „Themen, aus denen sich im Lauf der Kursarbeit immer wieder andere relevante Themen ableiten lassen. Im Verlauf des Unterrichts kann dazu ein Themennetz entstehen. Dieses bildet das thematische Universum der betreffenden Gruppe im gegebenen Zeitraum“ (BADSTÜBNER-KIZIK/RADZISZEWSKA 1998: 13–14).

Beschriftungen auf öffentlichen Verkehrsmitteln etc. Machen Sie auch Fotos von Beschriftungen, die anders- oder mehrsprachig sind.

Die erste Phase (der erste Unterrichtsblock) bot eine allgemeine Einführung in das Thema *linguistic landscapes*. Die Studierenden lasen zuerst in Kleingruppen einen kurzen Text, in dem das Phänomen *Sprachlandschaften* vorgestellt wurde. Es folgte eine kurze, am Text orientierte Diskussion. Anschließend wurden die Grundinformationen über *linguistic landscapes* tabellarisch zusammengefasst (siehe Tabelle 1), wobei die Studierenden die mitgebrachten Fotos den einzelnen *Linguistic Landscapes*-Typen zuzuordnen hatten. Das Ziel war, die Bedeutung des Phänomens zu verstehen.

„Linguistic landscapes sind ...“	
Gruppe 1: Begriffsbestimmung	
Gruppe 2: Kategorisierung	
Gruppe 3 und 4: Forschungsansätze	

Tabelle 1: Raster für die Zusammenfassung von Grundinformationen über *linguistic landscapes*

In der daran anschließenden Phase wurde das *linguistic landscaping* mit dem neuen, generativen Unterrichtsthema in Beziehung gesetzt, und zwar „Sprachen in Brunn aus historischer Perspektive“. In einer gemeinsamen Diskussion wurden verschiedene thematische Subbereiche herausgefunden, die in Zusammenhang mit den einzelnen *Linguistic-Landscapes*-Typen standen. Nachdem drei Arbeitsgruppen gebildet worden waren, wählte sich jede Gruppe ein konkretes Thema aus, und zwar:

Gruppe 1: Bild-Schrift-Zeichen in den Straßen, inkl. Straßennamen;³

3 Mit den Straßennamen im Kontext von *linguistic landscaping* in Bezug auf ihr didaktisches Potential im DaF-Unterricht beschäftigt sich unter anderem Kremer (2012). In seiner Studie verortet er die Straßennamen linguistisch, erläutert ihre kulturhistorische Bedeutung und präsentiert diachrone und synchrone Analyseergebnisse am Beispiel des mittelalterlichen Kölns. Inspirierend für meinen Aufsatz waren die Hinweise auf die gesellschaftlich-kulturell bedingten Veränderungen von Straßennamen, die auch historische Phänomene miteinbeziehen. Fruchtbringende Inspirationen für die Arbeit mit Straßennamen im Fremdsprachenunterricht bietet auch die Studie von Peukert (2015), der hier die sprachliche Diversität in einem urbanen Raum (Hamburg) erforscht und die Funktion einzelner Sprachen in Bezug auf reale soziale Handlungen fokussiert (vgl. auch ROSTALSKI 2011).

Gruppe 2: Bild-Schrift-Zeichen in der Brünner Burg Spielberg;
 Gruppe 3: Bild-Schrift-Zeichen und Caféhäuser.

Nach der Themenaufteilung legten die Gruppen die Arbeitsaufträge fest, erstellten ein Szenario für die einzelnen Arbeitsschritte, diskutierten die Untersuchungsfragen sowie die zu erwartenden Ergebnisse und die Form der Präsentation. Für die weitere Beschreibung der einzelnen Projektphasen werde ich mich exemplarisch auf die Inhalte von Gruppe 1 (*linguistic landscapes* in der Masaryk-Straße in Brünn) beziehen.

Die Mitglieder von Gruppe 1 hatten sich entschieden, historische wie gegenwärtige *linguistic landscapes* in der Masaryk-Straße, einer der pulsierenden Adern der Fußgängerzone in Brünn, zu dokumentieren. Als Hauptziel legten sie fest, verschiedene Bild-Schrift-Zeichen, die sich in dieser Straße finden, zu dokumentieren, die Einblicke in die politische bzw. sprachpolitische Geschichte und teilweise auch in das soziale Zusammenleben der Stadt Brünn in exemplarischer Form gewähren könnten. Dadurch sollte die Mehrsprachigkeit der Stadt aus historischem Blickwinkel sichtbar gemacht werden und (auf didaktischer Ebene) gleichzeitig die sprachlichen und außersprachlichen Kenntnisse der Gruppenmitglieder erweitert werden. Das Endprodukt dieser Projektarbeit war ein kommentiertes Fotoalbum⁴ und ein kurzer Evaluationsbericht. Als Hilfestellung für die Erstellung dieses Berichts diente den Studierenden ein Evaluationsbogen, in dem organisatorisch-didaktische Fragen und die Möglichkeiten des Einsatzes von *linguistic landscapes* in der unterrichtlichen Praxis im Mittelpunkt standen. Ferner wurden die Studierenden dazu aufgefordert, Überlegungen zum Gewinn bzw. auch zu Problemen eines derartigen *Linguistic Landscapes*-Projekts anzustellen.

Als Initialschritt für die Projektarbeit diente eine simple Übersicht über die Veränderungen des Namens der Masaryk-Straße in den verschiedenen historischen Epochen⁵ (nur in tschechischer Sprache), der weiter zur Erfüllung der

4 Einen Teil des sog. Fotoalbums bildeten auch die kommentierten Fotos, die im Anhang zu diesem Artikel angefügt sind.

5 Die Straße ist nach dem tschechischen Philosophen, Politiker, Gründer der Tschechoslowakischen Republik und ihrem ersten Präsidenten Tomáš Garrigue Masaryk (1850–1937) benannt. Die Geschichte der Straße reicht bis in das 14. Jahrhundert zurück. In den folgenden Jahrhunderten hat sich der Name mehrmals aus verschiedenen – meist politischen bzw. sprachpolitischen oder ideologischen – Gründen geändert, wobei dank der mehrsprachigen Situation (Deutsch, Tschechisch) bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts zweisprachige Benennungen verwendet wurden, wobei offiziell auf dem Straßenschild die deutsche Variante überwog. Im Mittelalter hatte die Straße noch einen lateinischen Namen. Im Folgenden führe ich einen vereinfachten Überblick über die Änderungen des Namens der Straße an:

ersten Aufgabe führte, nämlich dem Herausfinden von parallelen Straßennamen auf Deutsch.

Dadurch ging das Projekt in die Durchführungsphase über, in der zuerst historische Text- und Bildmaterialien in Archiven, Bibliotheken etc. gesammelt, recherchiert, gesichtet und – auch aus sprachlicher Sicht – analysiert und verglichen wurden. Dann wurden Bild-Schrift-Zeichen der Masaryk-Straße von heute (selbstgemachte Fotos) für das entstehende Endprodukt „Masaryk-Straße erzählt ...“ – zusammen mit dem historischen Bildmaterial – gesammelt und kategorisiert. Diese Phase verlief in Form von selbstständiger, autonomer Projektarbeit. Zur Beratung wurden freiwillige Sprechstunden angeboten.

In der letzten, der sog. Präsentationsphase, wurden die Ergebnisse der Projektarbeit sowie die Endprodukte im Plenum (d. h. bei einem gemeinsamen Treffen aller drei Gruppen; Gruppe 1: ein kommentiertes Fotoalbum mit Bildern, die in der Masaryk-Straße aufgenommen wurden) vorgestellt und diskutiert. Auch erhielten die Gruppenmitglieder Feedback von den Kommiliton(inn)en, bei dem Verständnis- und Erklärungsfragen, Lob, Kritik und Verbesserungsvorschläge zur Sprache kamen. Auch in den Evaluationsberichten äußerte die Mehrheit der Studierenden die Überzeugung, sie hätten sich in mehreren Bereichen weiterentwickelt, vor allem im Bereich der sozialen und organisatorischen sowie sprachdidaktischen und sprachlichen Kompetenz. Gleichzeitig erwähnten die Studierenden in einigen Fällen explizit, dass sie bei diesem *Linguistic Landscapes*-Projekt ihr Wissen über die Geschichte eines urbanen Raums in Bezug auf die sprachpolitischen Gegebenheiten vertieft und ihre Betrachtungsweise bestimmter geschichtlicher und kultureller Phänomene geändert haben. Obwohl in den Gesprächen nach den Präsentationen sowie in den Evaluationsberichten der Einsatz von *linguistic landscaping* in der Schulpraxis im Ganzen befürwortet wurde, wurden auch gewisse mögliche Schwierigkeiten bzw. Grenzen bei der Arbeit mit Sprachlandschaften angesprochen. Als die größten Schwierigkeiten wurden das sprachliche Niveau bzw. die Deutschkenntnisse der Schüler/-innen auf der

14. Jh.: Platea Sellatorum/Platea Ehippiaris/Platea Judeorum/Iudengasse/Sedlářská/Židovská
15. Jh. – bis 1918: Sattlergasse/Sedlářská ulice, Judengasse/Židovská ulice

1905: Ferdinandsgasse/Ferdinandova ulice

1918: Masarykstraße/Masarykova ulice

1939: Hermann-Göhring-Straße/Ulice Hermanna Göhringa

1945: Masarykstraße/Masarykova ulice

1955: Siegstraße/Třída vítězství

1989 bis heute: Masarykstraße/Masarykova ulice (vgl. URL 1).

Sekundarstufe 1, der Zeitaufwand, der Einsatz in kleineren Orten und – zumindest für die erste Durchführung – der große Aufwand bei der didaktisch-methodischen Vorbereitung genannt. Andererseits ließ sich den Berichten und Gesprächen entnehmen, dass die Studierenden davon überzeugt waren, dass man in „kleineren Portionen“ vorgehen kann, d. h. im schulischen Unterricht nicht sofort mit einem großen Projekt anfangen muss, sondern mit gezielt ausgewählten Abbildungen von *linguistic landscapes* eine umfangreichere Arbeit vorbereiten kann. Auch könne man, so die Studierenden, gelegentlich Materialien, in denen *linguistic landscapes* sind, als selbständige Lehrmaterialien ohne Bezug zu einer konkreten Projektarbeit verwenden. Nicht zuletzt wurde die Arbeit mit *linguistic landscapes* als lernmotivierend und kreativ empfunden.

5.3 Evaluierung des Projekts aus didaktisch-methodischer Sicht

Gehen wir zur Auflistung der Ziele zurück, die durch *linguistic landscaping* im Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden können, so zeigt sich, dass dieses – oben kurz vorgestellte konkrete – Lernverfahren wesentliche Vorteile mit sich bringt, und zwar in folgenden Zielbereichen.

- Im Rahmen der kulturdidaktischen Ziele haben die Studierenden ihr kulturhistorisches Wissen – in diesem Falle in einer Region, in der mehrere Jahrhunderte zwei Sprachen (Tschechisch und Deutsch) und Kulturen (die tschechische und deutsche) miteinander koexistierten, erweitert. Außerdem haben sie einen tieferen Einblick in den Konstruktionscharakter von Geschichte und Kultur gewonnen sowie die Gelegenheit gehabt, die Geschichte besser zu verstehen (siehe Bilder 1, 2, 3 im Anhang. Gleichzeitig wurde die heute erneut zunehmende Mehrsprachigkeit im Stadtbild dokumentiert und reflektiert (siehe Bild 4 im Anhang).
- Im Bereich der sprachbezogenen Ziele haben die Studierenden ihre Textkompetenz (Lesekompetenz, Schreibkompetenz sowie freies Sprechen, z. B. in Bezug auf Sprachhandlungen wie Argumentieren, Begründen, Zusammenfassen), ihre Übersetzungskompetenz sowie *language awareness* (siehe Bild 2 und 4 im Anhang) entwickelt.
- Im Bereich der methodischen Ziele wurde während der Projektarbeit das forschende und entdeckende Lernen sowie die Fähigkeit Informationen selbst zu suchen, zu sichten und kritisch zu analysieren gefördert. Nicht zuletzt wurde dabei nicht nur die Motivation zum Deutschlernen erhöht, sondern auch die Neugier geweckt, weitere kulturhistorische Aspekte des Zusammenlebens von Tschechen und Deutschen in diesem urbanen Raum zu erfahren.
- Im Rahmen der medienbezogenen Ziele wurden den Lernenden zahlreiche Gelegenheiten geboten, ihre Kompetenz im Umgang mit unterschiedlichen

Medien zu verbessern, wodurch in unserem Falle das sprachliche und kulturelle Lernen gefördert wurde.

6 Zusammenführungen

Das sog. *linguistic landscaping* stellt sowohl in der soziolinguistischen bzw. soziologischen als auch in der Mehrsprachigkeitsforschung einen sich rasch entwickelten Forschungszweig dar. Einer der ausschlaggebenden Gründe für die Erforschung von *linguistic landscapes* ist die rasant steigende Mobilität von Menschen und Kulturen und ihr Zusammenleben. In den letzten Jahren wurden *linguistic landscapes* auch im Rahmen der fremdsprachendidaktischen Diskussion aufgegriffen, die – Hand in Hand mit den ersten praktischen Unterrichtsversuchen – überzeugende Belege dafür brachte, dass von dem Konzept der *linguistic landscapes* unumstritten neue Impulse für den Fremdsprachenunterricht ausgehen können und dass das Konzept ein hohes sprachdidaktisches Potential birgt. Besonders gut geeignet sind die „Sprachlandschaften“ für die Vermittlung von sprachbezogenen landeskundlichen Inhalten, indem sie beispielsweise einen tieferen und reflektierteren Einblick in die Mehrkulturalität bzw. Mehrsprachigkeit eines Raums ermöglichen, was auch mehrere Äußerungen in den Evaluationsberichten zu oben vorgestelltem *Linguistic Landscapes*-Projekt bestätigen. Im Zusammenhang mit den im Text vorgestellten Unterrichtseinheiten wurde gleichzeitig darauf hingewiesen, dass sich landeskundliche Themen nicht immer nur aus dem jeweiligen Zielsprachenland rekrutieren müssen; sie sind vielmehr häufig auch direkt im Land der Lernenden zu finden, sowohl was die Geschichte als auch was die Gegenwart betrifft. Dies trifft besonders an Orten zu, an denen Kulturen und Sprachen aufeinandergetroffen sind bzw. immer noch aufeinandertreffen.

Literaturverzeichnis:

- ABCD-THESEN zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990). In: Fremdsprachenunterricht Deutsch Jg. 27, Heft 3, S. 60–61.
- ANDROUTSOPOLOUS, Jannis (2010): Linguistic Landscapes: Visuelle Mehrsprachigkeitsforschung als Impuls an die Sprachpolitik. URL: <https://jannisandroutsopoulos.files.wordpress.com/2011/05/j-a-2008-linguistic-landscapes.pdf> [05.03.2017].

- BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla/RADZISZEWSKA, Krystyna (1998): Österreichische, deutsche und polnische Identitäten. Zum neuen Landkunde-Curriculum an den Lehrerkollgs in Polen. In: Fremdsprache Deutsch Jg. 18, Heft 1, S. 13–17.
- BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla (2016): Linguistic Landscapes – Was ist das und was kann man im Fremdsprachenunterricht damit machen? Vorlesung, Masaryk-Universität Brunn/ Brno, 20.5.2016.
- BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla/HILLE, Almut (2016a): Essays zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten in kritischer Reflexion. Textlektüren von Studierenden. In: Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. v. Camilla Badstübner-Kizik u. Almut Hille. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, S. 31–77.
- BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla/HILLE, Almut (2016b): Arbeit im öffentlichen Raum (außerschulische Lernorte). In: Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. v. Camilla Badstübner-Kizik u. Almut Hille. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, S. 113–114.
- BIMMEL, Peter/RAMPILLON, Ute (2000): Lernerautonomie und Lerstrategien. München: Langenscheidt.
- FREY, Karl (2005). Die Projektmethode: Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim: Beltz.
- GORTER, Durk (2006): Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- GORTER, Durk (2013): Linguistic landscape in a multilingual world. In: Annual Review of Applied Linguistics 33/2013, S. 190–212.
- HECKE, Carola/SURKAMP, Carola (2015): Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. In: Bilder im Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v. Carola Hecke u. Carola Surkamp. Tübingen: Narr Verlag, S. 9–24.
- HIERONIMUS, Marc (Hrsg.) (2012): Historische Quellen im DaF-Unterricht. Göttingen: Universitätsverlag.
- KOREIK, Uwe (2010): Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Hrsg. v. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen u. Claudia Riemer. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1477–1482.
- KOREIK, Uwe (2015): Landeskunde, Geschichte und ‚Erinnerungsorte‘ im Fremdsprachenunterricht. In: Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Hrsg. v. Camilla Badstübner-Kizik u. Almut Hille. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, S. 15–36.
- KREMER, Arndt (2012): Namen schildern: Straßennamen und andere Namensfelder im DaF-Unterricht. In: Historische Quellen im DaF-Unterricht. Hrsg. v. Michael Hieronimus. Göttingen: Universitätsverlag, S. 135–176.
- LANDRY, Rodrigue/BOURHIS, Richard Y. (1997): Linguistic landscapes and ethnolinguistic vitality: An empirical study. In: Journal of Language and Social Psychology, Jg. 16, Nr. 1, S. 23–49.

- LEGUTKE, Michael K. (2010): Projekte und Szenarien In: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Hrsg. v. Wolfgang Hallet u. Frank G. Königs. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 207–211.
- PEUKERT, Hagen (2015): Urban linguistic landscaping: Scanning metropolitan spaces. In: Dimensions of Sociolinguistic Landscapes in Europa. Hrsg. v. Mikko Laitinen u. Anastasis Zabrodskaja. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, S. 29–51.
- RIEHL, Claudia Maria (2014): Mehrsprachigkeit. Darmstadt: WVG.
- ROSTALSKI, Michael (2011): Gelebte Orte – geplante Stadt. Informelle Nutzung urbaner Räume und partizipative Stadtentwicklung. Weinheim: Wiley.
- SCHIEDERMAIR, Simone: (2015): Überlegungen zur Kulturvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache. Linguistic Landscapes und Erinnerungsorte. In: Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Hrsg. v. Camilla Badstübner-Kizik u. Almut Hille. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, S. 65–82.
- SHOHAMY, Elana/GORTER, Durk et al. (2009): Linguistic Landscape. Expanding the Scenery. London: Taylor & Francis.
- SPOLSKY, Bernard/COOPER, Robert, C. (1991): The Languages of Jerusalem. Wotton-under-Edge: Clarendon Press.
- WARNKE, Ingo H. (2011): Die Stadt als Kommunikationsraum und Linguistische Landschaft. In: Die Stadt als Erfahrungsraum der Politik. Beiträge zur kulturellen Konstruktion urbaner Politik. Hrsg. v. Wilhelm Hofmann. Münster: LIT Verlag, S. 343–363.

Internetquellen:

- URL 1: INTERNETOVÁ ENCYKLOPEDIÉ DĚJIN BRNA. URL: http://encyklopedie.brna.cz/home-mmb/?acc=profil_ulice&load=1424 [10.09.2016].

Anhang



Bild 1: Masaryk-Stráve 1905



Bild 2: Masaryk-Stráve 1983

Diese *linguistic landscapes* gehören zu denen, die die politische, sprachenpolitische sowie ökonomische Situation eines urbanen Raums in einem historischen Zeitraum zeigen. Neben der Erweiterung des historisch-kontextuellen Wissens bieten sie zahlreiche Möglichkeiten für die Spracharbeit (z. B. Übersetzung).



Bild 3: Masaryk-Strábe 1989

Diese *linguistic landscape* weist auf die politisch-gesellschaftlichen Veränderungen in der Tschechoslowakei im Jahre 1989 hin, die sich auch in der Straßenbenennung spontan und schnell widergespiegelt haben.



Bild 4: Masaryk-Strábe 2016

Die Strábe (auch die Stadt) wird mehrkulturell und mehrsprachig.

Bildquellen:

Bilder 1–3 im Anhang: URL 1, http://encyklopedie.brna.cz/home-mmb/?acc=profil_ulice&load=1424 [10.11.2016].

Bild 4 im Anhang: von Studierenden erstelltes Fotos